



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Læring - oplysning og social differentiering

*Tiltrædelsesforelæsning den 17. november 2000*

Laursen, Erik

*Publication date:*  
2001

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Laursen, E. (2001). *Læring - oplysning og social differentiering: Tiltrædelsesforelæsning den 17. november 2000*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. VCL-serien Nr. 17

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# **Læring - oplysning og social differentiering**

**Tiltrædelsesforelæsning  
den 17. november 2000**

**af forskningsprofessor Erik Laursen**

© 2001, Erik Laursen

**Læring - oplysning og social differentiering**  
**Tiltrædelsesforelæsning den 17. november 2000**

VCL-serien nr. 17

ISSN: 1399-7300

ISBN: 87-90934-25-3 (trykt udgave)

ISBN: 87-90934-26-1 (elektronisk udgave)

*Udgivet af:*

Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet

*Trykt af:*

UNI.PRINT, Aalborg Universitet

*VCL-serien redigeres af:*

Susanne Nielsen, Brian Kjær Andreassen, Anette Kolmos, Annie Aarup Jensen,  
Palle Rasmussen og Erik Laursen

*Distribution:*

Videncenter for Læreprocesser

*Att.: Susanne Nielsen*

Fredrik Bajers Vej 7B

DK 9220 Aalborg Øst

Tlf. 9635 9955, Fax 9815 6542

E-mail: [sn@vcl.auc.dk](mailto:sn@vcl.auc.dk)

Web-side: <http://www.vcl.auc.dk>

# **Læring - oplysning og social differentiering**

**Tiltrædelsesforelæsning**  
den 17. november 2000

*af*

**Forskningsprofessor Erik Laursen**

## Indledning

Set i forhold til forelæserens biografi er tiltrædelsesforelæsninger almindeligvis en temmelig unik begivenhed. Anskuet som læreproces savner den så ganske tilknyttede "træningsbaner". Det er oftest første og sandsynligvis sidste gang. Der bliver næppe flere chancer, hverken til at udslette et eventuelt pinligt indtryk, eller til at udnytte den smule øvelse, der trods alt kom ud af elendigheden, til at gøre det lidt bedre næste gang.

Og hvad er iøvrigt formålet? Hvad er kravene, hvad er forventningerne til en tiltrædelsesforelæsning? Ja, som jeg har valgt at tolke ritualet, så er hovedformålet, at den tiltrædende får lejlighed til, på godt dansk, at *foretage et statement*, hvilket indebærer to ting:

For det første: At skitsere en *opfattelse af et fagligt felt og arbejdsområde*.

For det andet: At angive nogle intentioner og interesser for de kommende års faglige arbejde.

*Dispositionen* for forelæsningen bliver således:

1. Angivelse af *nogle intentioner og interesser* for de *kommende års faglige arbejde*.
2. Præsentation af mit *læringsbegreb*, som jeg vil forsøge at *profilere* - gennem tre påstande og to spørgsmål.
3. Dernæst vil jeg kort sammenligne to *læringsbegejstrede perioder* i nationens nyere historie, nemlig *efterkrigstiden* med dens ønske om en radikal ekspansion - og demokratisering af befolkningens uddannelsesmuligheder, og *90'erne* med dens fokusering på *læring, livslang kompetenceudvikling og organisatorisk læring*. Min konklusion bliver, at der er betydelig forskel på de sociale former, læringsbegejstringen antager i disse to perioder. Det er der også andre, som har konstateret. Til gengæld er der væsentlige forskelle i den måde, man har valgt at forstå disse historiske skift. Her vil jeg kort stille en historisk-sociologisk forståelsesform over for en mere psykologisk - moralsk orienteret.
4. Endelig vil jeg afslutningsvis sige lidt om *læring i kompetencehierarkier*, og hvad jeg vil kalde *et manglende begær efter at undervise* i forbindelse med læreprocesser inden for moderne arbejdsorganisationer.

## Intentioner og interesser for de kommende års faglige arbejde

Først lidt om *professoratet*, som jeg tiltræder: Der er tale om et *Forskningsprofessorat i Læringsteori* placeret ved *Videncenter For Læreprocesser*, på dette Universitet.

Da læringsteori udgør et af dette centers faglige tyngdepunkter, foreligger der allerede en kort og klar beskrivelse af det faglige felt, jeg skal bestride: "*Læringsteori handler om de generelle teoretiske forudsætninger for at forstå og udvikle læreprocesser i nutidens samfund.*" Samtidig håber jeg også, at jeg kan bidrage til i hvert fald tre andre af VCL's faglige tyngdepunkter, nemlig:

For det første området:

- *Organisatorisk og institutionel læring*, med fokus på udvikling og optimering af læreprocesser i virksomheder og andre typer organisationer, herunder udvikling af kvalifikationer og kompetencer, hvor jeg samarbejder med direktør Palle Rasmussen, lektor Poul Nørgaard Dahl fra VCL, samt lektor Jørgen Guldahl Rasmussen fra Institut for erhvervsstudier, i forbindelse med et projekt om organisatorisk læring.

For det andet området:

- *Undervisningsformer* som drejer sig om at forstå de enkelte undervisningsformers muligheder og begrænsninger, og bidrage til at udvikle dem i relation til givne læringsopgaver og målgrupper.

Jeg vil her vende tilbage til det kombinerede forsknings- og evalueringsarbejde omkring *vejledningsfunktionen* i forbindelse med problembaseret læring, som vi påbegyndte tilbage i 1993-94 med *evalueringen af den pædagogiske model på Aalborg Universitet* Deltagerne i dette projekt var bl.a. Jan B. Olsen, Kirsten Jæger, Søren Keldorff, Lisbeth W. Grinsted og Annie Aarup Jensen. Det er mit håb, at dette arbejde kan foregå i tæt samarbejde med det Pædagogiske UdviklingsCenter, PUC, der, som mange af jer vil vide, er en selvstændig afdeling under VCL. Min samarbejdspartner vil her være uddannelseskonsulent Lone Krogh.

For det tredje ønsker jeg at gennemføre et forskningsprojekt, hvis fokus det er at beskrive og forstå samspillet mellem voksne menneskers livsløb og identitetsdannelse og deres læringsrute og kompetenceudvikling. Dette projekt har to sider: På den ene side fokuserer det på moderne, eller senmoderne, livsløb og karriereruter med dets fravalg og tilvalg, ambitioner, fascinationsfelter og dilemmaer. På den anden side er det hensigten gennem projektet at følge enkeltpersonerne på deres siksak-kurs mellem arbejdsplads eller arbejdsorganisation, og forskellige former for kortere og længerevarende videre- og efteruddannelse. Et andet fokus bliver således: På hvilke måder det lykkes disse mennesker at bringe deres nyudviklede kompetencer *ind i virksomhederne* og få dem integreret i arbejdsprocesserne her.

Allerede på baggrund af mine første to måneder på VCL må jeg sige, at jeg føler mig meget heldig og privilegeret ved dels at få lejlighed til at udføre denne forskning, og dels at kunne udføre den inden for rammerne af en stærkt ekspanderende gruppe af ph.d.-studerende, som alle i deres projekter beskæftiger sig med *læreprocesser* i relation til et eller flere af VCLs faglige tyngdepunkter. Det siger sig selv, at en sådan kontekst af distributiv, kollektiv viden om læreprocesser og den rige informationsstrøm, som dagligt bliver formidlet henover frokostbordet og gennem hastige møder på gangene, dårligt kan undgå at have en stærkt inspirerende virkning.

Det var det første af mine dagsordenspunkter. Jeg vil nu gå over til det næste, nemlig at skitsere en *opfattelse af et fagligt felt og arbejdsområde* for dette forskningsprofessorat og dermed for mit virke i de kommende år.

## Hvad vil jeg med læringsbegrebet?

“*Læring*” er et meget moderne og op gennem 90'erne efterhånden også et ganske *blankslidt* begreb. Så blankslidt, at kritiske kommentatorer kunne mene, at det var en kende uopfindsomt at placere det i titlen for en tiltrædelsesforelæsning. Jeg er sådan set enig - men samtidig synes jeg dårligt, man kan undgå begrebet, når det professorat, der tiltrædes, nu engang handler om “*Læringsteori*”. Jeg har i titlen på denne forelæsning ønsket at neddæmpe eller tøjle det alt for moderigtige ved læringsbegrebet ved at koble det sammen med to andre begreber, der til gengæld hverken er nye eller i trit med tiden, nemlig “*oplysning*” og “*social differentiering*”.

Imidlertid, som det vil fremgå af denne forelæsning, *vedkender jeg mig* i alt væsentligt begrebet og den faglige optagethed, begrebet læring signalerer. Modeord eller ej, så peger det efter min opfattelse hen mod et forskningsfelt, som i høj grad fortjener opmærksomhed og investeret arbejdsindsats.

Og fordi begrebet “læring” altså er “blankslidt”, er det ikke nødvendigvis let at definere. Faktisk vil jeg påstå, at en væsentlig årsag til begrebets popularitet op gennem 90'erne har været, at det ligesom en god og tør svamp kan opsuge de mest forskelligartede materier, og gemme dem under en tryk og stærkt legitimerende fællesbetegnelse. Hvad angår det *legitimerende*: “Læring” er jo så udpræget et plus-ord for ikke at sige et hurra-ord. Som jeg senere vil komme ind på, så har parolen helt utvetydigt været *jo mere jo bedre!* Maksimering af omfanget af den læring der finder sted i samfundet har ganske ukritisk været opfattet som den sikreste vej mod national velstand. Det samme kan man sige, når vi taler om “*organisatorisk læring*”

Men hvad er da indholdet af dette positive begreb?

Lad os begynde med en enkel, men god definition, hentet fra *Politikens NuDanske ordbog* (1999):

**“Læring = Det at lære sig selv de kundskaber og færdigheder man har brug for, idet man tager aktivt del i processen”.**

Vægten ligger naturligvis på “sig selv” og “tage aktivt del”. Pointen med begrebet er, at eleven er subjektet - eller “har aben om man vil”. At den eneste person i denne verden, som kan lære eleven noget, er eleven selv. Og for at opnå kundskaber og færdigheder må eleven *handle*. Der er ikke noget specielt nyt ved denne betragtningsmåde, den har lange aner tilbage både i indlæringspsykologien og i de praktiske refleksioner over undervisningen. Årsagerne til at begrebet og synsmåden er blevet så populært inden for det sidste årti, vil jeg senere vende tilbage til.

Det siger sig selv, at et så centralt begreb har fået et stort antal forskellige teoretiske udformninger. Jeg vil ikke bruge jeres tid på at gennemgå - endsige argumentere for og imod forskellige definitioner og forståelser af begrebet, men jeg finder, det er nødvendigt, at jeg bruger lidt tid til at *redegøre for min egen position*.

## Tre påstande og to spørgsmål

Indledningsvis vil jeg dog sige - med adresse til det store teoriudbud inden for feltet - at de to dominerende, og efter min vurdering samtidig mest interessante, teoretiske tilgange til menneskers læreprocesser i dag, er hhv.:

1. Den *kognitive konstruktivisme* iflg. hvilken mennesket lærer ved, gennem sin praksis, så at sige at udforske verden og, på baggrund af sine erfaringer fra denne praksis, at *konstruere* en model af denne verden. Denne model organiserer løbende vore kundskaber og bliver selv revideret og løbende rekonstrueret i overensstemmelse med vore erfaringer. Altså “*læring som udforskning*” - idealtypisk udformet af *Jean Piaget*, (Piaget, 1971).
2. Den *kulturelle integrationstænkning* iflg. hvilken mennesket lærer ved at blive kulturelt integreret i et socialt praksisfællesskab, og hvor læreprocesserne opfattes som så at sige gående i et med indsocialiseringen i dette fællesskabs normer, værdier og kvalifikationer. Altså “*læring som indsocialisering*” - idealtypisk udformet af *Etienne Wenger* og *Jean Lave*, (Lave & Wenger, 1991. Wenger, 1998). Inden for læringsteorifeltet udspiller de interessante uenigheder sig i dag efter min opfattelse i forbindelse med diskussioner omkring, hvordan disse to væsentlige læringsforståelser bedst kan *kombineres*. Den mest oplagte form for hybridtænkning er her:



3. *Socialkonstruktivismen*, hvor det ikke er individet, men hele praksisfællesskabet, der gennem deres fælles erfaringer konstruerer en model af virkeligheden samt indsocialiserer nye medlemmer i denne virkelighed gennem en kombination af læring og disciplinering. Altså "læring som kollektiv problemløsning og socialisering".

Vi møder denne tænkning i den klassiske amerikanske pragmatisme, mest tydeligt i en kombination af *John Dewey* og *George Herbert Meads* indsigter, eller i *Peter Berger* og *Thomas Luckmanns* klassiske bog "*The social construction of reality*". (Mead, 1969, Berger og Luckmann, 1972). Min situation er da også, at jeg vil forsøge at *kombinere* disse to tilgange, - men hvad er en "vellykket kombination"? Hvad er succeskriterierne? For at indkredse svaret på dette spørgsmål må jeg stille et andet:

*Hvad vil jeg med lærings-begrebet? Hvad er mit forehavende?*

Mit eget faglige udgangspunkt er, at jeg er *sociolog* - derfor ligger min primære interesse ikke i individets dygtiggørelse og kompetenceudvikling, i undervisning eller "oplysning" isoleret betragtet.

#### *A. Frigørelse og bundethed*

Hvad der altid har optaget mig er det *sæt af betingelser for frigørelse og bundethed, der findes i samfundet for enkeltindivider grupper og fællesskaber*. Altså "oplysning" inden for et socialt felt præget af magt, interessekonflikt og social differentiering.

Læring og dermed kompetenceudvikling er i nutidens samfund en meget væsentlig - måske den væsentligste - parameter til at forstå og analysere denne kombination af betingelser. Enhver anden form for social kapital (i P. Bourdieus forstand) skal i det moderne samfund nødvendigvis på et eller andet tidspunkt omsættes til kompetencekapital for at subjektet, det være sig et individ eller en organisation, kan sikre sig de nødvendige handlemuligheder. (Bourdieu, 1984. Bourdieu & Passeron, 1979).

Samtidig skaber kompetence ikke bare frihed eller mulighed for frigørelse.

Kompetencetilegnelse skaber også bindinger og begrænsninger. Og her taler jeg ikke bare om *fravær* af kompetence - altså *kompetence-underskud* set i forhold til andre mennesker eller til konkurrerende virksomheder. Selve tilegnelsen skaber også bindinger. Årsagen er, at enhver kompetencetilegnelse dybest set indebærer en målretning og dermed en binding til en bestemt type handlinger, bestemte projekter, et bestemt praksis-fællesskab, en bestemt karriere og en bestemt identitet.

Dette aspekt af kompetence-tilegnelsen er af gode årsager temmelig overset i disse års læringstænkning. Det passer ikke så godt ind i billedet af det emanciperede, selv-refleksive individ, optaget af at konstruere en sin egen gør-det-selv biografi, og det passer heller ikke

særlig godt på den halleluja-retorik, der har udviklet sig i forbindelse med “den lærende organisation” som management-koncept. Bla. derfor har vi især forelsket os i *almene kompetencer*, der har en sådan bredde, at bindings-aspektet kan fortrænges. Vi nærer også ofte optimistiske, men stort set ubegrundede, forestillinger om muligheden for *transfer* eller overførsel af kompetencer fra et område til et andet. Men megen forskning synes at fortælle os, at mange former for transfer er ganske besværlige og undertiden umulige. Vi må ofte lære os tingene fra grunden af - igen og igen.

Derfor bliver min *første* påstand:

*Læring og dermed kompetencetilegnelse skaber både bindinger og handlemuligheder.*

### B. Individualitet og fællesskab

Dernæst er jeg, stadig som sociolog, optaget af forholdet mellem *individualitet og fællesskab*, herunder forholdet mellem kreativitet, inspiration og konformitet. Det moderne læringsbegreb indeholder en tendentiell fristelse i retningen af *metodologisk individualisme*.

Med udgangspunkt i den fornuftige tese, at *forudsætningen for at individet lærer er, at det handler*, er det snublende nærliggende at nå frem til den position, at individet så at sige er *alene i læringsrummet*. Det er omgivet af handlemuligheder og læringsressourcer, som en eller anden venligtsindet, service-orienteret lærer har “*iscenesat*”. Som Piagets nysgerrige og eksperimenterlystne småbørn tumler vi rundt og udforsker verden, konstruerer vores kundskaber om virkeligheden på baggrund af vore erfaringer og opfinder igen og igen den dybe tallerken.

Jeg har alle dage været en dedikeret tilhænger af *Jean Piagets* kognitive konstruktivisme, der sammen med *George Herbert Mead* i mange år har været min vigtigste, umiddelbare inspirationskilde inden for læringsområdet. Det klassiske spændingsfelt vi finder mellem pragmatismens påstand om, at erkendelsens og læringens udgangspunkt er den målrettede praksis i et socialt fællesskab på den ene side, og så Piagets ensomt legende barn på den anden, blev idealtypisk udtrykt i den russiske psykologs *Vygotskys* kritik af Piaget. (Vygotsky, 1971).

Det interessante er for mig at se *samspillet og konflikterne* mellem det individuelle og fællesskabet i relation til læring og kompetenceudvikling.

Det er derfor vigtigt for mig at fastholde et læringsbegreb, iflg. hvilket der *overlades individet en selvstændighed, en kreativitet og en intention* i forhold til det sociale fællesskab. Derfor må mit læringsbegreb nødvendigvis indeholde en opfattelse af det “*indre rum*”, som læringsprocesserne implicerer, altså mentale processer. Jeg finder det endvidere vigtigt, at modellere disse processer ud fra en *konstruktivistisk* synsvinkel, ud fra hvilken det lærende

subjekt ikke blot reagerer på - eller internaliserer omverden - men hvor det på baggrund af sine erfaringer laver en *kognitiv konstruktion* af den. Lige så nødvendigt bliver det, at mit læringsbegreb indeholder en opfattelse af “*det ydre rum*” forstået som det praksis- og samarbejdsrum, det sociale felt, som subjektet handler indenfor.

Følgelig bliver min *anden* påstand:

*Læring og kompetence-tilegnelse relaterer sig altid både til et “ydre rum” bestående af et praksis-fællesskab, og dermed til et praksis-felt bestående af viden, kunnen, praksisformer, erfaringer, værdier, standarder og “værker”, samt til et “indre rum” bestående af de mentale processer, der bearbejder praksis-erfaringerne.*

### *C. Identitet og Livsløb*

Min *tredie hovedinteresse* i relation til læring og kompetence-tilegnelse er, gennem læringsbegrebet og studiet af læreprocesser at skabe *en dybere forståelse for moderne menneskers identitetsdannelse og livsløb.*

Jeg hævdede tidligere, at “enhver form for social kapital (i Bourdieus forstand) i det moderne samfund nødvendigvis på et eller andet tidspunkt må omsættes til kompetence-kapital”. Dermed har jeg så også sagt, at *enhver “karriere”* i nutidens samfund nødvendigvis må indebære *en livslang kompetenceudvikling* i form af et nærmest livslangt uddannelsesprojekt. Samtidig er menneskers *individualiserede identitetsdannelse* mere end nogensinde tidligere baseret på - og dermed afhængig af - deres kompetenceudvikling.

Dermed er vi fremme ved min *tredie* påstand:

*Moderne livsløb samt dannelsen af individualiserede, personlige identiteter er primært baseret på den livslange læring eller kompetenceudvikling. Omvendt er den livslange kompetenceudvikling en vigtig styringsparameter for livsløbet.*

Til uddybning af denne indkredsning af mit læringsbegreb vil jeg kort kommentere på følgende *to spørgsmål*:

1. Er læring et utvetydigt, positivt begreb?
2. Skal vi betragte læring “udefra-ind” eller “indefra-ud”?

#### *1. Er læring et utvetydigt, positivt begreb?*

Forudsætningen for den aktuelle, ret unuancerede læringsbegejstring er, at læring opfattes som en positiv proces uden omkostninger. Læring opfattes ofte som ”opsparing”, altså som “penge i banken” og vækst, men hvis man ser på eksempelvis litteraturen omkring “den lærende organisation”, vil man opdage, at der lige så ofte tales om “*fleksibilitet*” og “*omstillingsparathed*” som om kompetenceudvikling. (se f.eks. Hauen, 1995).

Hvis man imidlertid følger moderne menneskers læringsruter, kan vi konstatere, at der ofte ikke er tale om en konstant, fremadskridende akkumulering af kompetencer inden for et givent område, men derimod om en *gentagelse*, hvor man gang på gang må blive nybegynder igen.

Hvis vi endelig ser på læringsprocesser med stor dybde og bredde - processer som tåler betegnelsen "*forvandling*" er de karakteriseret af en kombination af *tab og vækst*, af forstyrrelser, kaos, sammenbrud og rekonstruktion.

Konklusion: *både som individuelt og kollektivt fænomen er læring en omkostningsfyldt proces.*

## 2. Skal vi betragte læring "*udefra-ind*" eller "*indefra-ud*"?

Traditionelt har svaret på dette spørgsmål inden for læringsforskningen været *kontekst-specifikt*.

Hvis arenaen har været en *skole*, de praktisktilknyttede lærlingeuddannelsers *mesterlære* har perspektivet klart været "*udefra-ind*". Den samme synsvinkel gælder *socialisationsforskningens lærings-koncept*, samt de moderne kulturelle integrationstænkere som Etienne Wenger samt Jean Lave. I alle tilfælde betragtes læreprocessen som en "*socialisering*", dvs. som en *integrationsproces* i et socialt og kulturelt praksisfællesskab. Imitation, kommunikation og empatisk rolle-overtagning er her de væsentligste læringsformer sammen med straf- og belønningsbaserede adfærdsændringer. I forhold til de tidligere nævnte læringskategorier taler vi her almindeligvis om "*reproducerende læring*".

Hvis lærings-scenen derimod er en *arbejdsplads*, eller voksne menneskers *længerevarende kompetenceudvikling*, så er modellen almindeligvis "*indefra-ud*", som vi bla. ser i megen forskning og teoridannelse omkring "*organisatorisk læring*" og "*den lærende organisation*", hvor udgangspunktet generelt har været individuelt lærende og vidende individer, (medarbejdere) og hvor det store problem og fornemme målsætning har været at skabe *vidensdeling* og *kollektive lærings- og innovationsprocesser*.

Jeg vil gerne bytte om på denne rækkefølge og analytisk betragte privat og *individueel kunnen* og *viden som et resultat af den måde, vi organiserer kvalifikationer og viden på*, i stedet for at betragte den individuelle kompetence som et "*naturligt udgangspunkt*" - og et problem, der skal løses gennem social organisering af det, der ikke tidligere er blevet organiseret.

Mit grundperspektiv er, at vi lærer- og ved noget, *sammen med nogen*. Denne fælles viden og kunnen bliver socialt håndteret og organiseret på en måde, så den fremtræder som individuel og "*privat*".

Min målsætning er at kunne etablere en *analytisk både-og synsvinkel* forstået som en *relationel og systemisk læringsopfattelse*, hvor kundskaber betragtes som en relation mellem individ og fællesskab, og hvor individet i varierende omfang og under bestemte betingelser kan træde i karakter som en relativt autonom kundskabs-skabende og kundskabs-forvaltende enhed.

En sådan radikal opfattelse kan vi eksempelvis finde hos den amerikanske antropolog *Gregory Batesons* kybernetisk inspirerede læringsbegreb, i den amerikanske psykolog og pædagog *Jerome Bruners* ideer om *distributiv viden* samt i *George Herbert Meads* klassiske teori om selvets to momenter: det reflekterende, og totalt sociale og stuerne “*mig*” og det spontant handlende, uregerlige og potentielt kreative “*jeg*”. (Bateson, 1972. Bruner, 1999. Mead, op.cit.). *Jerome Bruner* karakteriserer *distributiv viden* som et udtryk for en kontekstualisme, der betragter en persons viden som “noget” der ikke kun befinder sig i personens hoved - men også i hans notater, bøger med understregninger på hans hylder, håndbøger man har lært at slå op i, de informationskilder han har koblet til computeren, de venner han kan ringe til for at få en henvisning eller et vink osv. osv. Alt dette er dele af den (kollektive) vidensstrøm, en person er en del af. Synsmåde betragter altså menneskers *kompetencer* som noget, der ligger i det netværk af faciliteter og kompetente personer, man er “bundet op med”, hvilket også er et radikalt “systemisk” perspektiv.

Jeg opfatter disse teoriansatser til en relationel kundskabs- og læringsopfattelse som mere *visionære* end solide og operationelle. Der er altså i høj grad brug for et teoretisk og analytisk udviklingsarbejde, som jeg gerne, i det omfang jeg evner det, vil yde mit beskedne bidrag til.

## Oplysning og social differentiering

Lad mig nu vende mig mod de to andre begreber i forelæsningsens titel: “*Oplysning*” og “*social differentiering*”.

### Oplysning

Begge begreber kan give lidt forskellige associationer, afhængigt af, hvem man er, hvor man kommer fra og hvad ens interesser måtte være, men umiddelbart giver begrebet “*oplysning*” mig selv nogle hints over i retningen af “Folkelige oplysningsforbund”, “oplysningstiden i 1700-tallet” og Grundtvigs tanker i midten af 1800-tallet om folkets oplysning gennem det “levende ord”, modersmålet talt fra højskolens talerstole. Når jeg i titlen anvender begrebet “*oplysning*”, så gør jeg det for at referere til læringens *indholds- og kvalifikationsdimension*. Man bliver klogere, dygtigere og mere effektiv, når man lærer noget. Man bliver nok også mere bundet, idet man integreres i en bestemt virkeligheds- og praksisforståelse, men inden for denne kan man med øgede kompetencer øge sit handlingsberedskab og blive i stand til at udføre mere effektive, mere komplicerede, mere krævende handlinger på et højere

kvalitetsniveau. Set i det bredere perspektiv bliver man mere livsduelig. Gennem læring bliver man kort sagt et mere kompetent menneske.

Taget for sit pålydende betyder “*oplysning*” iflg. *Politikens NuDanske Ordbog* slet og ret, at “*give viden eller undervisning for at fremme befolkningens dannelse eller kultur*”. Hvis vi i samme, udmærkede bog søger at uddybe forståelsen af dette ved at slå begrebet “*dannelse*” op, så kan vi læse følgende: at *besidde “dannelse” er ensbetydende med at være veluddannet og velopdragen*. Mens det at være “*dannet*” vil sige at “*besidde eller være præget af boglig viden og kultur, dvs. være “kultiveret”*”.

“*En oplysningstid*” er samtidig en periode, der er præget af åben og folkelig oplysning. F.eks. mente man i 1700-tallet, at det var muligt gennem udviklingen af fornuft og folkelig oplysning at opnå et samfund med større frihed, tolerance og humanitet.

1700-tallets “oplysningsbegejstring” udfoldede sig i et hierarkisk classesamfund, hvis massive sociale uligheder var organiseret i mønstre og former, der havde en næsten *kasteagtig* karakter. Den franske oplysningsfilosof, Voltaire, blev således hele to gange pryglet på åben gade som en uvorn køter, af en adelsmands lakajer, mens aristokraten nød forestillingen fra sin kare.

Oplysningsfilosofferne havde ikke noget problem med på ægte *etnocentrisk vis* at ophøje deres egen kastes, det veluddannede borgerskabs, kultur og dannelse til at være den *absolutte fornuft og dannelse*. Alligevel var deres oplysningsbegreb både *progressivt* og i dets konsekvenser *ødelæggende* for den herskende, feudale samfundsorden. Den indeholdt nemlig to skandaløse antagelser:

For det første, at menneskelig lykke på både individ og samfundsplan kunne skabes gennem en optimering af *den menneskelige fornuft*.

For det andet, at også de brede befolkningslag - *folket* - var *tilgængeligt* for fornuft. Det skulle blot “oplyses”, så skulle fornuften nok udvikle sig. Ja, *Rousseau* mente mere radikalt, at mennesket i sig selv er så godt, at det *selv udvikler* fornuft, hvis blot samfundet med dets perverterende repressionsapparater kunne holde nallerne væk. Kernen i oplysningstidens fornuftsdyrkelse var en konsekvens af den videnskabelige revolution sidst i 1600-tallet, som havde omformet de fleste oplyste menneskers verdensopfattelse, så *naturen* nu blev opfattet som bestående af et sammenhængende system af universelle love, med tyngdekraften som det vigtigste eksempel. Mennesket blev nu opfattet som en del af naturen, og samfundet blev derfor opfattet som “naturligt” reguleret af generelle lovmæssigheder af økonomisk eller sociologisk karakter, svarende til de universelle love, der behersker naturen. *John Locke* mente således at have bevist, at menneskets ideer og tanker ikke er resultatet af

“guddommelig inspiration”, men derimod af menneskets evne til at behandle information, som det modtager, gennem dets sanser (dvs. *kognition*).

For oplysningstiden var “fornuften” et *universelt princip*. Der var ikke nogen modsætning mellem det indre og det ydre. Et nådigt forsyn havde indrettet universet således, at individets rationelle realisering af egne mål var i overensstemmelse - ikke blot med samfundets - men også med naturens bestemmelse.

Hvis vi nu springer til 1800-tallet og vor “egen” folkeoplysning, så var oplysning og folkeoplysning for en Grundtvig ikke knyttet til “fornuften” men derimod til *sproget, modersmålet og historien*. Grundtvigs oplysningsbegreb refererer til fællesskabet og var *ublufærdigt etnocentrisk*, mens fornuftsdykerne i 1700-tallet som nævnt maskerede deres etnocentrisme ved at gøre den universel og upersonlig.

Vi har i dag den samme modsætning mellem en opfattelse af læring, som noget der i sin konsekvens bør være *selvoverskridende* i forhold til menneskets individuelle egocentrisme eller det lokale fællesskabs etnocentrisme. Og så en anden opfattelse, der betragter læring som en kulturel integration og fordybelse i et lokalt fællesskabs univers og praksisformer.

### **Social differentiering**

Med begrebet “*social differentiering*” refererer jeg ikke så meget til det forhold, at mennesker er forskellige, som til den omstændighed, at mennesker bliver *gjort forskellige* af de sociale fællesskaber, de integreres i - eller holdes ude fra, og til den omstændighed, at de forskelle, der måtte findes mellem mennesker af forskellig slags, bliver brugt som afsæt til at skabe nye former for forskellighed mellem dem. “Social differentiering” refererer til sociale forskelligheder i en dobbelt forstand: det er forskelle, der dels er socialt skabte, og dels tillægges *social betydning*. I relation til “læring” refererer “social differentiering” dels til, at mennesker i samfundet og inden for sociale fællesskaber *lærer noget forskelligt* afhængigt af hvem de er, og hvad de kan, - og dels til at de i social forstand kan og er noget forskelligt, som konsekvens af, at de har lært noget forskelligt.

## **Læringsbegejstring i “efterkrigstiden” og omkring “årtusindskiftet”**

### **Efterkrigstiden**

Den “store bølge” i moderniseringen af det danske uddannelsessystem (fra midten af 50’erne, frem til midten af 70’erne) var præget af en karakteristisk sammenkobling af disse to læringsdimensioner (oplysning og social differentiering):

Efter 2. verdenskrig indledtes en bred politisk diskussion her i landet om behovet for en både bred og radikal modernisering af uddannelsessystemet, hvis bundlinie var kravet om en *bedre udnyttelse af befolkningens kompetencemæssige potentiale*, naturligvis i en øget produktivitets

tjeneste. En meget væsentlig del af denne kompetencemæssige optimering var imidlertid *kritikken af de sociale uligheder som sorteringsskolen både skabte og var med til at opretholde.*

Alle børn og unges lige adgang til uddannelsesgodet - uanset forældrenes uddannelsesniveau, indtjening og erhverv var den progressive reformparole, som først og fremmest prægede socialdemokratiets og det radikale venstres uddannelsespolitik de første årtier efter krigen, og som bla. resulterede i *skoleloven af 1958*, der på markant vis brød det differentierings- og sorteringsmønster, der havde præget folkeskolen det meste af 1900-tallet, og som skabte de lovmæssige forudsætninger for den markante vækst i tilstrømningen til gymnasiet og de højere læreanstalter op gennem slutningen af tresserne og begyndelsen af 70'erne. Der var på mange måder tale om en "*oplysningsstid*", og det samme kan vi med lige stor ret sige om den periode, vi lever i lige nu - tiden omkring årtusindskiftet.

### **Årtusindskiftet**

Den sociale kontekst for den *læringsbegejstring* vi har set i den vestlige verden, og ikke mindst herhjemme op gennem 90'erne, har som drivende motivation haft et ønske om at *optimere udnyttelsen af befolkningens kompetencemæssige potentiale*, der på mange måde minder om de samfundsmæssige interesser, der lå bag *uddannelses-begejstringen* efter 2. verdenskrig.

Jeg vil i denne forbindelse gerne kort citere fra en af de *dagsorden-sættende tekster* fra perioden, nemlig *Kompetencerådets rapport fra 1998*: Her hedder det i sammenfatningen :

*"endnu har det danske samfund blot fået et forvarsel om de rystelser, som følger det historiske skift fra industrisamfund til videnssamfund (...) de centrale aktører på arbejdsmarkedet, i erhvervslivet og i uddannelsessektoren vil blive mødt med krav om en fundamental omstilling og nye strategier, der tager udgangspunkt i menneskets kompetence og viden (...) Danmarks svar på videnssamfundet handler bla. om at opbygge et kompetencemiljø i international klasse. Dvs. et miljø, der bygger på en ambitiøs mobilisering og udvikling af de menneskelige kompetencer - helst alle kompetencer hos alle mennesker hele livet igennem. Kompetencemiljøet er (...) videnssamfundets svar på arbejdsmarkedet - et miljø, der udvikler mennesker i en balance mellem egne forudsætninger og de omgivende krav, værdier og normer." (s.1).*

I rapportens anbefalinger hedder det videre:

*"Danmark skal gøre det muligt, at mennesker på alle niveauer af samfundet kan udvikle deres kompetencer. Både de, der normalt regnes for dårligt udrustede til kompetenceudvikling og de, der er over gennemsnittet, hvad angår formelt uddannelsesniveau, uformelt kompetenceniveau og sociale forudsætninger. Danmark skal gøre det muligt for den enkelte samfundsborger at udvikle sine kompetencer gennem hele livet. Ambitionen er at tilvejebringe muligheder for livslang læring ved at minimere barriererne mellem de forskellige læringsperioder, læringsinstitutioner, mellem uddannelses- og arbejdsliv osv."*  
(Kompetencerådet, 1999 s.101)



*Ligheden* mellem de to historiske situationer er lette at få øje på: Både efter 2. verdenskrig og ved slutningen af 90'erne tales der om en radikal *ny samfundsorden* med nye konkurrencebetingelser og en hertil svarende udfordring til nationen om at *modernisere kompetencestrukturen*.

*Forskellene* er imidlertid også særdeles synlige:

1. Der tales ikke længere om at give befolkningen mere “uddannelse”, men derimod om at give den mere “*kompetence*”.
2. Dette “mere”, der nu skal gives, skal ikke som tidligere leveres til dem, der indtil nu har fået “mindst” - således at der generelt etableres en større *lighed* mht niveau. I stedet anbefales det, at dette “mere” *gives jævnt til alle*, uanset hvor kompetente eller uddannede de på forhånd måtte være.
3. Desuden så “gives” der i øvrigt ikke mere noget som helst - det handler om “kompetencer”, - og de “*udvikles*”.
4. Endelig så udvides samfundets “*kompetencevolumen*” som sagt ved, at alle tilegner sig noget mere kompetence, hvilket især sker ved, at de *aldrig holder op med at udvikle kompetence (livslang kompetenceudvikling)*. Efter krigen forestillede man sig, at kompetenceudviklingen skulle ske ved, at nogle flere fik en erhvervsuddannelse samt modtog en formel uddannelse over 7. klasse-niveauet.

Jeg vil konkludere på denne ultrakorte sammenligning mellem 50'ernes og 90'ernes lærings-mobilisering, at mens *social differentiering* og dermed social ulighed, var et centralt tema i 50'ernes diskussion og reformønsker, så er dette ikke tilfældet i 90'erne.

Dermed være ikke sagt, at social differentiering og social ulighed *generelt har været fraværende* i 90'ernes uddannelsespolitiske diskussioner og i den forskning, der har rettet sig mod befolkningens kompetencesammesætning. Det er ingenlunde tilfældet.

Både i *Socialkommissionens* arbejde i begyndelsen af 90'erne og i den af *Undervisningsministeriet* initierede undersøgelse af *Ungdomsuddannelserne* - “*uddannelse til alle*” i 1995-97 - fokuseres der f.eks. i høj grad på den del af hver ungdomsårgang, der får *mindst uddannelse*, i særdeleshed på den såkaldte “*Restgruppe*”, der forlader uddannelsessystemet uden nogen egentlig erhvervsuddannelse. (Socialkommissionen, 1992. Andreassen, 1997a) og b))

Min pointe er derimod, at hvis vi forsøger at drage en sammenligning mellem efterkrigstidens og 90'ernes uddannelsespolitiske diskussioner, så kan vi konstatere en klar tendens til at adskille diskussionerne omkring, på den ene side, befolkningens kompetence-profil i relation til produktivitet og konkurrenceevne - og på den anden side den sociale differentiering og sociale ulighed, der hhv. skabes eller elimineres inden for uddannelsessystemet. Lidt firkantet formuleret: Det politiske mål for en yderligere reducere af den uddannelsesmæssige restgruppe er *ikke et ønske om at styrke Danmarks konkurrenceevne, men derimod et ønske om at reducere forudsigelige sociale problemer.*

Sagt endnu mere firkantet: *Social differentiering og social ulighed i relation til uddannelsesområdet er som forskningstema og politikområde ved at bevæge sig fra uddannelsespolitikken og over til socialpolitikken.*

I forlængelse heraf vil jeg som led i min fremadskridende positionering af mit eget projekt formulere en *hensigt*, nemlig om at fastholde social differentiering og social ulighed som *et centralt aspekt af forskningen omkring læring, kompetence og uddannelse. Ikke primært udfra en socialpolitisk eller lighedsskabende interesse - men primært udfra den begrundelse, at kompetenceudvikling eller læring på et hvilket som helst niveau, altid vil dreje sig om processer i en social kontekst, og som sådan vil sociale forskelle og social forskelsskabelse altid være et centralt og integreret aspekt heraf.*

En sidste forskel mellem efterkrigstid og årtusindskifte er, at mens man i tresserne betragtede kompetenceforskelle i befolkningen som konsekvenser af en *ulige fordeling af et gode, nemlig uddannelse*, så betragtes det omkring årtusindskiftet som udtryk for en *differentieret marginalisering eller integration i relation til sociale og kulturelle fællesskaber.*

Hvad enten det er en skole, en arbejdsplads eller arbejdsmarkedet, der er tale om, så er der i øvrigt en tendens til ikke blot at betragte marginalisering som problemets årsag, men også som dets kerne. (Laursen, 1999). Der er en vis konsekvens mellem denne betragtning og det moderne læringsbegreb, der betragter læring som “deltagelse i et socialt og kulturelt praksis-fællesskab”. Når læring forudsætter deltagelse, eller ligefrem *er* deltagelse, så er det klart, at den *differentierede adgang* til deltagelse er en alvorlig sag.

Jeg kan måske opsummere disse hovedforskelle mellem efterkrigstidens uddannelsesdebat og 90'ernes kompetence-dagsorden gennem følgende begreber:

Efterkrigstiden	Årtusindskiftet
Uddannelse	Kompetence
Kompenserende fordeling	Lige fordeling
Barndom og ungdomsrettet	Livslang
Gives/modtages	Udvikles/tilegnes
Undervisning	Læring
Ulige fordeling af et gode	Differentieret integration i
Marginalisering = forfordeling	Fællesskab
Formel kompetence/kvalifikationer	Marginalisering = udelukkelse
Offentlige læreplaner	Faktisk kompetence
Fællesskabets kundskaber	Personlige læringsruter
Social identitet	Individets kundskaber
Subjekt = læreren	Personlig identitet
	Subjekt = eleven

### Psykologisk-moralsk eller historisk-sociologisk forståelsesform?

Vi kan vælge at tale om dette markante skift mellem to oplysningsperioder i den nyere Danmarkshistorie ud fra forskellige synsvinkler. Et godt eksempel på, hvad jeg vil kalde en *psykologisk-moralsk forståelsesform*, kan hentes fra *Lars-Henrik Schmidts* artikel “*Dannelse eller livslang kompetenceudvikling gennem læring*”, hvor han påpeger, at livslang kompetenceudvikling gennem læring risikerer at blive en forfaldsform, dvs. en form for dannelse, der går ud på *selvdannelse* og en degenereret, sen-moderne form for oplysning, som L.H. Schmidt, meget vittigt, kalder “*selvoplysning*” (Schmidt, 2000). At der er tale om en “forfaldsform”, begrundes Schmidt derved, at “livslang kompetenceudvikling gennem læring” iflg. hans opfattelse ikke indebærer eller kræver nogen *selvoverskridelse* - men højst en “selvkoncentration”.

Hvorfor nu denne navlepillende kompetenceudvikling? Åbenbart fordi “moderne mennesker” har brug for den i forbindelse med deres gør-det-selv identitetsskabelse. Altså et “psykologisk behov”, ganske vist skabt af socio-historisk specifik karakterstruktur, læs: identitetsform.

Den direkte inspiration til denne opfattelse og model er Anthony .Giddens’ teori om de sen-moderne *refleksive selv-dannelses-projekter*, hvor det enkelte individ konstituerer sin egen selv-identitet gennem den refleksive organisering af sine akkumulerede fortællinger og erindringer om sig selv, (Giddens, 1991).

I Schmidts genanvendelse får Giddens' opfattelse af de sen-moderne “gør-det-selv” identiteter omtrent samme status og anvendelse, som Ziehes Narcissisme-teori ofte har fået i danske pædagogkredse - den bliver i sig selv ikke blot en karakteristik, men også en forklaring på, samt et afsæt til en moralsk fordømmelse af en adfærd, som uddannelsessystemets forskellige pædagog- og lærergrupper ikke bryder sig om. (Laursen, 1991).

Hvis vi som alternativ til denne psykologiske moralisme forsøger at begribe den “*samfundsmæssige nødvendighed*” bag skiftet mellem de to oplysningsperioder, ud fra en *sociologisk-historisk* synsvinkel, så er begrebet den “2. modernitet” centralt. Den tyske sociolog *Ulrich Beck* har karakteriseret denne fase som “bi-effekternes revolution”, og det handler kort og godt om en epoke, hvor de *uforudsete konsekvenser af moderniteten* slår igennem i stor skala, (Beck, 1992).

Jeg vil kun nævne nogle få træk fra Becks karakteristik af den 2. modernitet : Den skaber en samfundsmæssig situation, hvor:

1. Den sociale ulighed vokser, samtidig med at det velkendte klassesamfund opløses. Dvs. den sociale ulighed organiseres i nye former.
2. De kønsmæssige og tværgenerationelle relationer mellem mænd og kvinder, mellem voksne og børn, ung og gammel bliver berøvet deres traditionelle former og legitimering, med radikale konsekvenser for den lille kernefamilie med dens tilhørende opfattelse af arbejdsdeling, kærlighed og hjemmeliv.
3. Det organiserede arbejdsmarked, den fulde beskæftigelse og velfærdsstaten, kommer i krise i takt med at produktionen mister sine stærke og entydige lokale bindinger.
4. Privatsfærens forestillingsverden, især de såkaldte “normalbiografier”, der hidtil har været ensidigt orienteret mod - og styret af - arbejdsmarkedet, og offentligt fastlagte uddannelsesruter, bliver i højere grad genstand for individuel planlægning og fantasi. de såkaldte “valg-biografier”.

Den tyske sociolog *Thomas Ziehe* har gjort nogle væsentlige tilføjelser til denne karakteristik af den 2. modernitet: (Ziehe, 2000)

5. *Hverdagskulturen* får stadig mere indflydelse på bevidsthed og måden, vi lever vores liv. Med “hverdagskultur” mener han det net af praksisformer, symboler, værdier og kundskaber, der er forankret i små lokale netværk. Dette sker, fordi den overordnede, kulturelle orden er under sammenbrud og har mistet størstedelen af sin autoritet. Hverdagskulturen bliver den *primære* kultur, hvor subkulturerne tidligere var afgrænsede øer i centralkulturens hav.

Dette skyldes naturligvis, at klassesamfundets gamle former er under opløsning, så der ikke længere eksisterer tilstrækkeligt stærke samfundsmæssige autoriteter, der kan opretholde specielle statuslags kultur og ophøje dem til indiskutabel fornuft og dannelse.

6. Høj-kulturen er ikke længere samfundets "loft", som alle bør interessere sig for og respektere. Der er sket en nivellering af høj- eller centralkulturen til andre kulturers niveau.

Det har bla. den konsekvens, at uddannelsessystemets lærere, hvis skæbne det er at undervise i høj-kulturen, ikke mere kan forudsætte en interesse for denne kultur fra elevens side. Hvis eleven bekendtgør: "Ham Kafka siger mig ingenting!" så var det for 20 år siden værst for eleven! Det er det sådan set stadig, for en dag bliver han eksamineret i Kafka, men Ziehe har vel ret i, at det er blevet sværere at legitimere Kafka over for elever, der i øvrigt ønsker at få en uddannelse. Ziehe går videre og karakteriserer denne hverdagskultur således, at:

7. Hverdagskulturen er i voksende omfang skabt af *kulturindustrien*, der har udviklet et internationalt "kultursprog", som kan bruges på tværs af kulturer og nationalgrænser.
8. Udfra kulturindustriens "byggeklodser" er det muligt at *konstruere* en "parallel verden" - min egen verden" - gennem en individualiseret, personlig unik måde at anvende og kombinere kulturindustriens massevarer på.
9. Hverdagskulturen fungerer anderledes i dag: Den verden, som man tidligere blev socialiseret ind i gennem gennem deltagelse i "*lokale praksisfællesskaber*", var en absolut verden - der var hverken valg eller alternativer. I dag er hverdagskulturen en "muligheds-struktur", hvor hovedspørgsmålet er: Hvad kan *jeg* bruge det til?

"Gymnasieskolen" bragte fornylig en interessant artikel med titlen "*Kunsten at undervise*" skrevet af *Steen Beck*, der er adjunkt på det frie gymnasium og lærer ved teoretisk pædagogikum,(Beck, 2000). Artiklen er et lidenskabeligt angreb på den konstruktivistiske læringsopfattelse, og en heraf afledt lærerrolle, der ser læreren som konsulent, iscenesætter og træner, der bare skal give eleverne nogle redskaber, mens selv arbejdet, altså læringsprocessen, overlades til eleven selv.

Over for den pædagogiske konstruktivisme, der hævder, at den lærendes bevidsthed er intentionel og udvikler sig i kraft af kognitive frustrationer, stiller Beck den fra projektarbejdet

velkendte situation - sæt eleven slet ikke er *interesseret i* den form for viden eller kundskaber som skolen tilbyder, eller umiddelbart mener hun har brug for? Når eleven spørger: "Hvorfor Kafka?" eller: "Hvorfor skal jeg kunne analysere et kærlighedsdigt, når jeg hellere vil tale om kærlighed?".

Den pædagogiske konstruktivisme forudsætter altså, at eleven har en "vilje til at lære" - og lære lige netop det, som læreren, faget eller uddannelsen kan tilbyde. Men det er iflg. Steen Beck en alt for naiv forudsætning.

Der er flere niveauer i Steen Becks kritik, men først og fremmest ser jeg noget *almengyldigt* - ikke i hans kritik, men i hans iagttagelser: *Relevansen* af de kundskaber og de kvalifikationer, som læreren og skolen tilbyder, er *altid til diskussion*. Det er der hverken noget specielt nyt, konstruktivistisk eller postmoderne i. Det er faktisk den gode måde, hvorpå tingene forandrer sig, og hvorpå der over tid sker en tilpasning mellem et samfunds kultur og kvalifikationer og så det faktisk levede liv i dette samfund. Og forandringens budbringere og møgirriterende apostle vil altid være unge mennesker. "*Ungdom er en metafor for social forandring!*" som Birminghamskolens folk sagde i 80'erne.

Det *nye* i situationen er imidlertid efter min opfattelse:

- For det første, at lærerens, pensumlisternes, kvalifikationernes og høj-kulturens autoritet er så svækket,
- Og for det andet, at det ikke blot er unge brushoveder og sværmeriske sjæle, der formulerer "Vi-tager-kun-det-vi-skal-bruge" holdningen til uddannelserne og de formelle kvalifikationer. Det er noget vi alle gør, når vi forsøger at blive klogere og dygtigere. Vi forfølger alle vore egne livsprojekter og opbygger vor egen kompetence-profil og individuelle identiteter. Den drivende motivation bag disse projekter er imidlertid ikke, som Lars-Henrik Schmidt synes at mene, en slags *narcissistisk trang til selvfordybelse*. Den drivende motivation er menneskers næsten universelle ønske om at *tage del i det frie marked*. Først og fremmest *arbejdsmarkedet*. Som *Ole Thyssen* har påpeget, så består markedets fascinationskraft i, at det giver flere løfter om fremtiden end noget andet socialt felt, (Thyssen, 2000). Samtidig indeholder det også en række *tvangsformer*, som tvangen til rigdom, til konkurrence, til vækst (f.eks. i kompetencen), tvangen til fornyelse, til information, til refleksion, til individualitet og til at bære en maske.

Det er *begæret efter at deltage i et forfærdende, men også fascinerende, og dybest set uforståeligt, marked med sin arbejdskraft og sine kompetencer, der driver det moderne menneske* rundt i dets livslange kompetence-søgning, sammen med den *kommercialiserede hverdagskultur*, med dens samlesæts-identiteter, som Ziehe taler om.

Hvad vil det f.eks. sige, nu om stunder, at “*gøre karriere*”? Jeg har tidligere været inde på, at *enhver karriere i dag nødvendigvis også må være en livslang omskoling*. Lidt ironisk kunne man vende det om og tilføje, at det *man troede var en karriere i virkeligheden viser sig kun at være en livslang omskoling*. Mens den klassiske karriere var en rejse i 3 dimensioner: I *tid, status og kompetence*, så er moderne karrierer præget af, at slutpunktet er *ukendt*, forløbet er *fragmenteret og uforudsigeligt*, forløbet er *uddannelsesbaseret*, man bliver igen og igen *reduceret til “novice”*, og rejsens belønning er mere hyppigt en udviklet *kompetence-profil og identitet*, end den er en forøget indkomst.

## Afslutning

Lad mig her afslutningsvis vende tilbage til den læringsmodel, der forestiller sig læring som en kulturel integration i et praksis-fælleskab. Denne model har som sin forudsætning, at hvis man deltager i et praksisfælleskab, så “*delers man også kundskaber*”. Deltagelse fører til vidensdeling.

Hvis vi imidlertid ser på de *grundproblemer*, som er igangsættende for den forskning og teoridannelse, som i disse år udvikles i relation til *organisatorisk læring* og modeller for organisationsudvikling under kategorien “*de lærende organisation*”, så kunne det se ud til, at denne vidensdeling ofte ikke foregår særlig spontant. Da det *igangsættende problem* her er, at *mennesker alt for ofte arbejder sammen inden for moderne virksomheder og arbejdsorganisationer uden at delagtiggøre hinanden i deres viden, kunnen og indsigter*. Dette problem har naturligvis mange nuancer og flere niveauer, og de løsningsmetoder, der i disse år markedsføres, spænder da også vidt, lige fra kvalificering til team-læring og kollegial refleksion og over til optimering af virksomhedens informationsstrøm gennem en konsekvent og nådesløs anvendelse af ny informationsteknologi.

Det er klart, at jeg i denne sammenhæng ikke kan gå ind og forholde mig til dette særdeles komplekse forskningsfelt. Hvad jeg vil fastholde er, at vidensdeling ofte ikke foregår så forhindringsfrit som kulturintegrations-teorierne synes at forudsætte. Et vigtigt fokuspunkt for analyser af, hvad man kunne kalde “svag organisatorisk læring”, har været de *(for) dårlige betingelser for kollegiale læreprocesser* eller vidensdeling. Jeg vil godt her sætte fokus på en anden, mulig forklaring, nemlig *en for svag motivation hos medarbejderne til at fungere som undervisere for kollegerne*. Steen Beck skrev i sin artikel om “*Det fraværende begær efter af lære*”.

Jeg vil i denne forbindelse tale om et tilsvarende “*fraværende begær efter at undervise*”. Hvorfor skulle man? I et lokalt hierarki-system, der ofte ikke belønner hverken kompetence eller erfaring med hverken penge eller prestige.

Jeg vil i denne forbindelse henvise til, hvad jeg selv opfatter som et interessant men uopdyrket forskningsfelt. Det har siden den amerikanske sociolog Erving Goffmans klassiske analyser i tresserne været velkendt, at moderne mennesker udvikler en række teknikker til at *håndtere* det tætte rumlige samvær med mennesker, de overhovedet ikke kender, f.eks. i storbyens busser, ventesale og supermarkeder. Goffman analyserede på tankevækkende og sporsættende vis vores metoder til socialt og symbolsk at markere varierende grader af personlig anonymitet eller intimitet. Jeg vil gerne efterlyse en forskning, der tilsvarende analyserer moderne menneskers metoder til at *håndtere varierende grader af kompetence (og in-kompetence) i fysisk- og ofte også socialt set - tætte samarbejdssituationer*, (Goffman, 1971).

Læreprocesser i en arbejdsorganisation foregår jo næsten altid i et *kompetencehierarki* - et hierarki, som ikke altid er offentligt vedkendt, ja undertiden er det direkte tabuiseret. En yderligere interessant facet til denne problemstilling er, at hvis min påstand om, at moderne selv-identiteter i vidt omfang er kompetencebaseret, holder stik, så kræver enhver kompetencebaseret identitet et *netværk af "betydningsfulde andre"* - for at bruge Meads begreb, der firkantet udtrykt er "*kompetente nok til, at de kan se, hvor dygtige vi er!*"

Disse mennesker er ofte de vigtigste mennesker for opretholdelsen af vores identitet og selvrespekt. De er *Very Important Persons*, samtidig med at de undertiden er vore hårdeste konkurrenter.

*Det er en af årsagerne til at arbejdssfæren er så fascinerende og æder så store lunser af vort liv.*



## Litteratur

Andreasen, L.B. m.fl.: Unge uden uddannelse.  
København: 1997. AKF forlaget.

Andreasen, L.B. m.fl.: Unge i uddannelse.  
København: 1997. DEL/AAU.

Bateson, G.: Steps to an Ecology of Mind.  
1972: Northvale. Jason Aronson.

Beck, S.: Kunsten at undervise. Lærerrollen i virkeligheden 1.  
Gymnasieskolen nr. 17, 2000.

Beck, U.: Risk Society. Towards a new modernity.  
London: 1992. Sage.

Berger, P. & T. Luckmann: Den samfundsskabte virkelighed.  
København: 1972. Lindhardt & Ringhof..

Bruner, J.: Mening i handling.  
Århus: 1999 Klim.

Bourdieu, P.: Distinction. A social critique of the judgement of taste.  
London: 1984. Routledge & Kegan.

Bourdieu, P. & Passeron, J.: Reproduction in education, society and culture.  
London: 1979. Sage.

Giddens, A.: Modernity and Self-identity.  
Cambridge: 1991. Polity Press.

.  
Goffman, E.: Relations in Public.  
London: 1971. Penguin.

Kompetencerådets rapport 1998.  
København: 1999. Mandag Morgen.

Hauen, F. van, Strandgaard, V. & Kastberg, B.: Den lærende organisation.  
København: 1995. Industriens forlag.

Lave, J. & J. Wenger: Situated Learning. Legitimate peripheral participation.  
Cambridge: 1991. Cambridge University Press.

Laursen, E.: Lagervarer og eksklusive netværk: demokratisering vs. nye barrierer i  
uddannelsessektoren.

i : Laursen, E (red): Åbenhed i uddannelser.

Aalborg: 1991. TNP-serien. Aalborg Universitet.

Laursen, E.: "Indenfor", "tæt på, men udenfor" og "langt ude".

- Rumlige metaforer og sociale realiteter omkring fællesskab og forskellighed.

i : Gulstad, P., Ottesen, B. & Nielsen, A. (red.): Udvalgte artikler med relation til til Den  
Helhedsorienterede Indsats

Århus:1991. DHI.

Mead, G. H.: Mind, Self and Society.

Chicago: 1969. University of Chicago Press.

Piaget, J.: The Construction of Reality in the Child.

New York: 1971. Ballantine Books.

Politikens Nu Dansk ordbog.

København: 1999. Politikens Forlag.

Schmidt, L. H.: Dannelse eller livslang kompetenceudvikling gennem læring

i : Bryderup, I. M. (red.): Danmarks Pædagogiske Institut.2000.

København: 2000.DPI.

Thyssen, O.: De menneskelige værdier i det 21. århundrede : borgerkrig eller konsensus?

I : Andersen, P. & P. Frederiksen (red.): Innovation, kompetence, læring.

Frederikshavn: 2000. Dafolo.

Socialkommissionen: De unge. Portræt af en generation i velfærdssamfundet.

København: 1992. Socialkommissionen.

Vygotsky, L. S.: Tænkning og sprog.1

København: 1971. Reitzel.

Wenger, E.: Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.  
Cambridge: 1998. Cambridge University Press.

Ziehe, T.: Læring i det hypermoderne samfund : Mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedfølelse.

I : Andersen, P. & P. Frederiksen (red.): Innovation, kompetence, læring.  
Frederikshavn: 2000. Dafolo.

## Udgivelser i VCL-serien

Rittenhofer, Iris (1999). Askepot bager luksuskringle: kønsbarrierer i de højere uddannelser og i forskningen. Arbejdsrapport VCL. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 1 1399-7300)

Kjær Andreasen, Brian; Kolmos, Anette (1999). Undervisningsportfolios på højere uddannelsesinstitutioner. Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 2)

Algreen-Ussing, Helle; Keiding, Tina Bering ; Kolmos, Anette (1999). Pædagogisk omstilling, læringsopfattelser og organisatoriske rammer. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 3)

Jacobsen, Lone (1999). Internationalisering i ungdomsuddannelserne - resultater fra en pilotundersøgelse. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet (VCL-serien nr. 4)

Lorentsen, Annette (2000). Aspekter af teknologistøttet fjernundervisning på universitetsniveau. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 5)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Den verdensfjerne videnskab? En diskursanalyse af Ingeniørens Ugeblad 1970-1974. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 6)

Aarup Jensen, Annie (red.) (2000). Fornyelse af egen praksis - eksperiment og refleksion i sprogundervisningen. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 7)

Kolmos, Anette (red.) (2000). Online Læring - lærerqualificering, didaktik og kommunikation. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 8)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Moral, solidaritet og fællesskab. Ph.d.-forelæsning: med efterkrift af direktør, professor Palle Rasmussen. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 9)

Langeland Christensen, Jonna; Storgaard, Stine (2000). Forsøg med undervisningen i projektskrivning og arbejdsprocesmetoder på Den Samfundsvidenskabelige Basisuddannelse. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 10)

Graff, Erik de (2000). Assessment and educational development. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 11)

Langeland Christensen, Jonna (2000). Evaluering af forsøg med undervisningen i projekt- og gruppearbejde på Den Teknisk-Naturvidenskabelige Basisuddannelse. Aalborg: Pædagogisk Udviklingscenter og Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 12)

Dohn, Nina Bonderup (2000). Viden i praksis. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 13)

Kloch Frederiksen, Birte (2000). Køn og forskning i professionernes "spejl": En diskursanalyse af Ingeniørens Ugeblad/Ingeniøren 1970-1999. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 14)

Rasmussen, Palle (red) (2000). Nordjylland som Lærende Region. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 15)

Frederiksen, Birte Kloch (2000). Evaluering af Dansk Naturvidenskabsfestival 2000. Aalborg: Videncenter for læreprocesser, Aalborg Universitet. (VCL-serien nr. 16)